

INTRODUÇÃO

Este relatório enquadra-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada III do mestrado de qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.

A Prática de Ensino Supervisionada I e II foi realizado no jardim-de-infância da Associação de Pessoal do Instituto Superior Técnico na sala vermelha dos 5 anos, enquanto a Prática de Ensino Supervisionada III foi realizada na E.B.1 n.º 31 do Lumiar na turma do 4.º A.

Durante o decorrer da prática pedagógica em Educação Pré-Escolar surgiu o dilema acerca das diferentes dinâmicas de trabalho cooperativo, nomeadamente, a vivência do trabalho a pares e em pequenos grupos. Para dar resposta a esta problemática foram implementadas estratégias de trabalho em pares e em pequenos grupos para completar o trabalho existente em sala de jardim-de-infância. Com este trabalho pretendemos perceber de que forma estas estratégias de trabalho são relevantes para o processo de aprendizagem das crianças.

Na prática pedagógica do 1.º ciclo destacamos uma dificuldade de aprendizagem apresentada por uma criança que, com capacidades aparentemente normais para qualquer criança do 4.º ano em termos de aquisição de competências nas diferentes áreas de conteúdo, apresentava uma grande quantidade de erros na produção escrita que, por vezes, tornava a leitura de palavras incompreensível.

O objetivo deste relatório é espelhar as duas Práticas de Ensino Supervisionadas, por forma a apresentar as práticas pedagógicas realizadas ao longo dos três semestres e com vista à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório divide-se em dois capítulos. Cada capítulo ilustra o contexto de estágio, nomeadamente, a caracterização do meio envolvente, da instituição, do grupo de crianças, do trabalho pedagógico em sala e os trabalhos mais significativos decorridos das intervenções em cada instituição. Em cada valência é abordado um dilema que é fruto das práticas desenvolvidas em contexto escolar. Finalizamos com uma reflexão sobre toda a prática supervisionada.

CAPÍTULO I – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA I E II

1. Apresentação da prática profissional no Ensino Pré-Escolar

1.1 Caracterização da comunidade envolvente

O Jardim de Infância da Associação de Pessoal do Instituto Superior Técnico (A.P.I.S.T.) está inserido dentro do Campus do Instituto Superior Técnico (I.S.T.), na Alameda D. Afonso Henriques, freguesia de S. João de Deus, em Lisboa. Esta freguesia estabelece fronteira com as freguesias de Alvalade, Campo Grande, S. João de Arroios, S. Sebastião da Pedreira, do Alto da Pina e da Freguesia da Nossa Senhora de Fátima.

Esta freguesia abarca mais de 12 mil habitantes caracterizando-se com um tipo de população envelhecida e com nível económico médio/baixo. O tipo de habitação predominante é de vivendas, prédios baixos e prédios altos. É assim uma zona residencial e comercial.

O meio envolvente deste instituto apresenta uma grande variedade de património e serviço, enumeram-se uma grande quantidade de cafés e restaurantes, supermercados, lojas de vestuário e calçado, livrarias, hotéis, instituições bancárias, correios e finanças. Existe um mercado da freguesia no Arco do Cego e outro também próximo da Instituição, o Mercado de Arroios. Nesta freguesia os Bombeiros localizam-se próximo do instituto.

No que respeita a acessos e rede de transportes, esta zona tem fácil acesso automóvel, várias praças de táxis, uma grande variedade de autocarros, duas estações de metro Alameda e Saldanha e comboio na estação de Roma-Areeiro.

Esta é uma zona bastante habitada e de serviços, por isso, no que respeita a espaços verdes são limitados. No bairro do Arco do Cego localiza-se o jardim do Arco do Cego. Próximo da instituição localiza-se o Jardim da Alameda de Dom Afonso Henriques e a fonte Luminosa com um enorme relvado e também um parque infantil, pertencendo à freguesia do Alto da Pina. Na praça de Londres podemos encontrar também um parque infantil.

A nível de instituições culturais são várias as existentes na zona, salientando a Culturgest e o teatro Maria Matos. Ao nível do lazer existem diversos cinemas. Também existem diversas instituições sociais. A nível religioso predominam variadas

instituições de diferentes religiões. Para além destas instituições encontramos várias instituições de idosos, instituições de deficientes e instituições humanitárias.

A nível da Educação existem escolas de ensino público, tal como a Escola do 1.º Ciclo de Ensino Básico n.º154, Escola Básica 2,3 Luís de Camões, Escola Secundária Filipa de Lencastre. No ensino particular são vários os colégios e externatos. Existem ainda escolas de línguas e de música.

A nível desportivo existe uma grande variedade de grupos desportivos com vários desportos e ainda a Piscina Municipal do Areeiro. Em saúde, existem alguns Hospitais ao largo desta freguesia, o Centro de Saúde da Alameda e uma diversidade de Clínicas Médicas, bem como, farmácias (Ficha de observação do meio envolvente - anexo I).

1.2 Caracterização da Instituição

1.2.1 Localização da Instituição

A Associação de Pessoal do Instituto Superior Técnico está inserida dentro do Campus do Instituto Superior Técnico na Alameda Dom Afonso Henriques que se localiza na Avenida Rovisco Pais, n.º1 em Lisboa. Dentro do campus do instituto, a instituição fica localizada na ala sul (Ficha de observação da instituição - Anexo II).

1.2.2 Tipo de Instituição

É uma associação particular sem fins lucrativos suportada pelos pais dos alunos e gerida pela Associação de Pessoal do Instituto Superior Técnico, tendo como objetivo receber os filhos de docentes e funcionários deste instituto. Caso existam vagas também recebem crianças sem esta principal condição.

1.2.3 História da Instituição

Este jardim-de-infância surgiu em 1979, pelo facto de um indivíduo do I.S.T. ter constatado que os filhos dos funcionários/docentes desta instituição não tinham onde ficar enquanto os pais iam trabalhar. Assim, sugeriu que fosse libertada uma sala, pouco utilizada, e que contratassem um técnico para desenvolver o seu trabalho com as

crianças. Ao fim de dois meses foi contratada uma educadora devido a tal afluência de crianças.

Inicialmente foi financiada pelo Fundo da Obra Social, que pagava assim os ordenados das educadoras e auxiliares. Em 2006, deixou de ser financiada, passando a ser suportado pelos pais, todos os custos inerentes à instituição.

A direção desta associação é sempre constituída por pessoal do I.S.T. (pais e outros docentes) com duração de 3 anos cada direção. Atualmente, esta direção assume este cargo há mais tempo por não haver mais ninguém disponível para aceder ao cargo.

1.2.4 Características do Edifício

A escola da A.P.I.S.T. tem o seu funcionamento em dois edifícios pré-fabricados com um bom estado de conservação, dentro de um espaço delimitado por canteiros de relvados, sem vedação. No exterior da instituição encontra-se também um parque infantil vedado com uma área aproximada de 90 m².

À entrada do edifício principal existe um alpendre e um telheiro. Este edifício tem uma entrada onde se encontram os bengaleiros das crianças das salas de atividades. Existe uma sala da diretora pedagógica, uma cozinha e um espaço comum polivalente onde funciona o refeitório e outras atividades quando necessário e quatro salas de atividades. Em relação às instalações sanitárias, existe uma casa de banho para as crianças com sanitas e lavatórios baixos e uma casa de banho para os funcionários.

No outro edifício localiza-se a sala vermelha dos 5 anos e as Atividades de Tempos Livres (A.T.L.), que funcionam só em tempo de férias escolares. Existe também uma casa de banho para as crianças neste edifício.

Tal como referem os despachos conjunto n.º 268/97 de 21 de agosto e n.º 258/97 de 25 de agosto, este estabelecimento de ensino Pré-Escolar tem os espaços adequados para serem desenvolvidas as diferentes atividades pedagógicas, educativas, organizativas, de gestão e de interação com a comunidade educativa.

Todos estes espaços apresentam um bom estado de conservação, suficiente arejamento e boa luminosidade, tanto natural como artificial.

1.2.5 Várias valências existentes

As valências existentes nesta instituição são de creche, somente com crianças a partir dos 2 anos de idade, e pré-escolar, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

No que respeita ao número de crianças existentes na instituição constituíam-se por 109, divididas por 5 salas de atividades: Sala rosa (2 anos) com 22 crianças; sala azul (3 anos) com 22 crianças; sala amarela (4 anos) com 19 crianças; sala verde (sala mista com crianças dos 3 aos 5 anos) com 20 crianças; sala vermelha (5 anos) com 26 crianças.

1.2.6 Pessoal docente, não docente, número de crianças

Relativamente aos recursos humanos da escola existem cinco Educadoras, uma delas com funções de diretora pedagógica. O pessoal não docente caracteriza-se por nove auxiliares de ação educativa, duas funcionárias na cozinha e duas funcionárias de limpeza.

1.2.7 Funcionamento: Horários e período letivo

O horário da instituição é das 8h e às 19h, sendo o acolhimento feito numa só sala do edifício principal, entre as 8h e as 9h.

A instituição funciona durante todo o ano civil, encerrando apenas nas duas últimas semanas de agosto.

1.2.8 Projeto educativo

O Projeto Educativo do Jardim de Infância da A.P.I.S.T. tem como tema “Portugal, regiões e tradições”, esta escolha justificada pelas características existentes da comunidade escolar, pois a maioria das famílias são compostas por pais com origens de diferentes zonas geográficas de Portugal e também de outros países.

Este projeto pretende estimular a pesquisa, exploração e partilha de diferentes tradições e saberes para enriquecer a aprendizagem das crianças da instituição, valorizando o trabalho desenvolvido com os pais das crianças.

1.2.9 Articulação da Instituição com a Comunidade/Família

O jardim-de-infância tem uma forte ligação com a família. Uma das grandes razões é por estar inserido dentro do Campus do Instituto Superior Técnico, local de trabalho da maioria dos pais das crianças.

Ao longo do ano são promovidas pela instituição diversas atividades que permitem e promovem a participação dos pais, salientando-se: a festa de Natal, dia do pai e dia da mãe, semana aberta, festa do dia da criança e festa de final de ano.

A semana aberta caracteriza-se pela abertura da escola aos pais durante as manhãs e é a semana em que é desenvolvido, de forma mais intensa, o tema do projeto educativo, onde os pais e filhos podem desenvolver atividades em conjunto.

No que respeita à participação dos pais no contexto de sala também se revela muito ativa, na medida em que existe um clube de leitura onde os pais participam num momento da vida do grupo contando uma história. Por espontaneidade dos mesmos também intervêm abordando as suas profissões, locais de origem, desportos realizados.

1.3 Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala vermelha, dos 5 anos era constituído por 26 crianças, 15 do género feminino e 11 do género masculino (Ficha de observação do grupo - Anexo III). No início do ano letivo a distribuição de idades das crianças na sala era a seguinte:

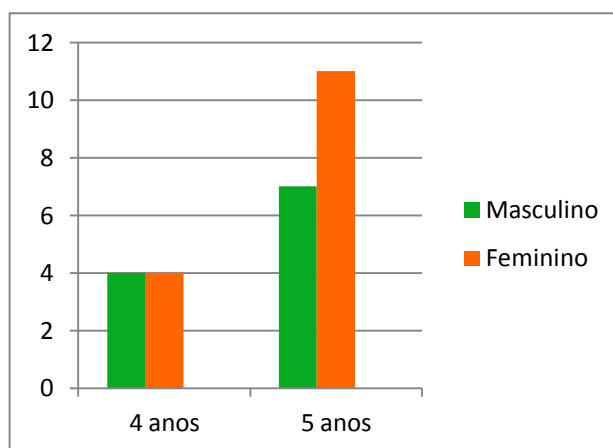


Gráfico 1 – Caracterização do grupo quanto à faixa etária e divisão por géneros.

Este grupo resultava da união de dois grupos do ano letivo anterior, ou seja, 10 crianças transitaram da sala dos 4 anos com esta educadora, 15 crianças da sala mista (com outra educadora) e uma criança que ficou mais um ano nesta sala.

Neste grupo existia uma criança de nacionalidade búlgara e outra de nacionalidade sérvia. Uma criança tinha dificuldades de aprendizagem na área da motricidade (global e fina) e um nível de concentração muito baixo, recebendo apoio educativo de uma técnica de educação especial, uma vez por semana.

Na sua maioria, as crianças habitavam na zona envolvente à escola, à exceção de seis crianças, que moravam fora de Lisboa. O agregado familiar destas crianças era, normalmente, composto pelos pais e irmãos. A profissão dos pais era na sua maioria, investigadores e funcionários do I.S.T. As habilitações literárias são na totalidade ao nível do Ensino Superior. O nível socioeconómico deste grupo é caracterizado por médio e médio-alto.

Em geral, este grupo caracterizava-se por ser um grupo de crianças interessado, participativo e desperto para novas aprendizagens. A maioria conseguia estar com atenção quando era contada uma história ou realizada uma explicação. Nos momentos de conversa no tapete era bastante visível a vontade que o grupo tinha para falar acerca de experiências próprias de acordo com os temas abordados.

Este grupo, regra geral, era bem comportado e conseguia cumprir as regras da sala. Contudo, sucediam-se alguns conflitos que, ora conseguiam resolver sozinhos ora era necessária a intervenção do adulto levando-os a refletir sobre as suas ações. Era um grupo bastante autónomo e tinha as regras de convivência em sociedade bem interiorizadas.

Era notória a divisão do grupo na escolha da brincadeira livre, pois observava-se que, os meninos brincavam juntos e as meninas também se juntavam para brincar, o que não consistia numa norma, mas sim uma predominância das preferências no grupo em geral. As crianças eram autónomas nas suas tarefas de higiene.

As preferências em sala de aula eram diversas. O que mais se destacava eram as brincadeiras na casinha, a realização de desenhos, uso do computador, jogos no tapete e jogos de mesa. Nos tempos livres as crianças gostavam de brincar com os irmãos e primos, de ir passear com a família, ir ao parque infantil, brincar com jogos e brinquedos que têm em casa.

As atividades eram introduzidas através de estratégias de motivação enquadradas com as temáticas a desenvolver. As atividades eram propostas pela educadora em

grande grupo, reunião no tapete, ao início da manhã. Posteriormente eram desenvolvidas de forma individual, apesar de as crianças se sentarem em grupos nas mesas, com o apoio da educadora e auxiliares.

1.4 Trabalho pedagógico em sala

1.4.1 Organização do espaço

A sala dos 5 anos, sala vermelha, estava situada no edifício separado ao edifício principal, por esta razão, o acolhimento das crianças era realizado no edifício principal e pelas 9h dirigiam-se para a sala vermelha.

A entrada para o edifício é realizada pela sala do A.T.L., dando para um corredor, onde se encontravam os cabides de cada criança, devidamente identificados. No lado oposto da parede estavam afixadas as carteiras de cada criança para os recados e também um painel com os avisos e documentação necessária para consulta dos pais.

O corredor dá acesso à sala de atividades e à casa de banho das crianças. De acordo com os despachos conjunto n.º 268/97 de 21 de agosto e n.º 258/97 de 25 de agosto, a sala contém 26 crianças, o que excede em uma criança, mas como tem aproximadamente 60 m² de área, tem espaço suficiente para todo o grupo, correspondendo a mais de 2m² por cada criança, tal como também é referido nesses despachos. Contudo, não era possível ter todo grupo a trabalhar em simultâneo nas atividades propostas.

Uma das paredes da sala tem oito janelas com abertura basculante e estores que permitem o escurecimento parcial ou total. As restantes 3 paredes têm expositores para os trabalhos e instrumentos de pilotagem do grupo.

Em relação ao equipamento e mobiliário verifica-se a existência de três mesas, vinte cadeiras, três armários compridos com várias divisórias, dois armários pequenos com divisórias, uma estante de livros e três grandes expositores (Planta da sala - anexo IV).

O espaço e equipamento apresentam-se em bom estado de conservação. A sala tem uma boa luminosidade natural e artificial de acordo com o despacho n.º 268/97 de 25 de agosto.

A sala estava organizada por áreas que eram exploradas pelas crianças de forma organizada. A dinâmica da utilização dos espaços era estabelecida quer pelos interesses

das crianças quer pela observação por parte da educadora em função do desenvolvimento das crianças. As áreas existentes na sala eram: área da casinha; computador; garagem; área dos jogos de mesa; cantinho das ferramentas; cantinho dos livros; cantinho da escrita; jogos de tapete (Ficha de observação da sala – Anexo V).

Cada área continha material adequado e em abundância para a realização das atividades das crianças. Alguns materiais de desgaste eram armazenados na despensa, que é um espaço que pertence à sala. Neste espaço também eram guardados os portefólios individuais das crianças.

A organização do espaço segue a metodologia de trabalho defendida pela educadora, que se baseia na articulação entre várias metodologias de ensino, como é referido no projeto curricular de grupo.

Desta forma a organização do espaço era baseada na abordagem de High Scope, que refere a organização de diversas áreas na sala, permitindo a exploração ativa de diferentes atividades pelo grupo de crianças, levando a uma aprendizagem pela ação. *“Os educadores que usam a abordagem High/Scope organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente”* (Hohmann & Weikart, 2009, p.163).

1.4.2 Organização do tempo

A organização do tempo segue uma rotina diária que se designa como toda uma estrutura temporal e sequencial de acontecimentos que decorrem diariamente no jardim-de-infância e que tem grande importância para o desenvolvimento de cada criança. A rotina diária proporciona um sentimento de segurança, uma vez que permite às crianças prever a sequência com que os acontecimentos ocorrem diariamente na sua sala. Tal como referem Hohmann e Weikart (2009), *“Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar”* (p. 8).

Quadro 1 – Rotina diária do grupo

Rotina diária	
9h	Acolhimento e brincadeira livre
9h45	Marcação de presenças
10h	Reunião do grande grupo no tapete (história ou abordagem ao tema da
10h3	Realização das atividades
12h3	Arrumar e avaliar
12h4	Higiene e almoço
14h	Brincadeira livre / Atividades
16h	Lanche
16h3	Brincadeira livre

Esta organização era de igual forma estruturada segundo a metodologia High Scope, que sugere a estruturação de uma rotina diária, um trabalho em equipa e realização de experiências-chave que permitam o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social da criança. As atividades eram propostas segundo os temas do projeto curricular de grupo e de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Na reunião em grande grupo eram explorados os temas, surgindo propostas de atividades para serem trabalhados. Algumas crianças do grupo frequentavam atividades extra curriculares, tais como ballet, judo, ginástica, natação, inglês e música. Estas atividades são orientadas por professores contratados pela instituição.

1.5 Trabalhos mais significativos em contexto de sala

De entre os vários trabalhos realizados neste jardim-de-infância, ao longo da prática do ensino supervisionada, parece-nos pertinente salientar os mais significativos. De acordo com o tema do projeto educativo foram exploradas várias regiões e tradições de Portugal. Assim o primeiro trabalho significativo destaca-se pela abordagem à região da Nazaré e Ribatejo. O grupo localizou no mapa estas duas regiões, teve oportunidade de tomar conhecimento e explorar os trajes, as comidas, algumas características das habitações e profissões.

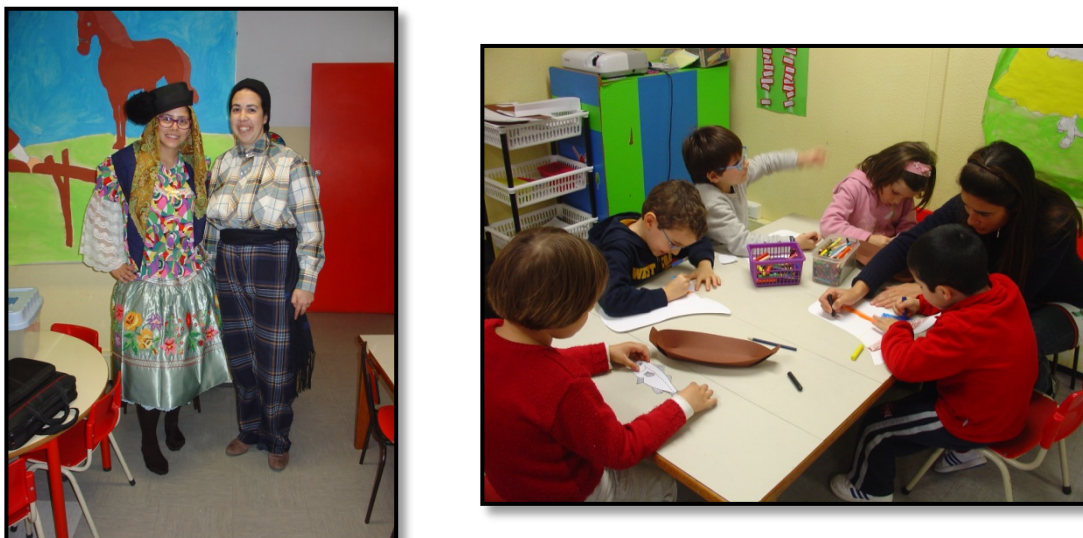


Fig. 1 - Exploração das regiões do Ribatejo e Nazaré

De acordo com a temática do projeto curricular de grupo foram abordados vários subtemas. Assim, destacamos o trabalho realizado sobre as profissões, na medida em que o grupo teve oportunidade de trabalhar a pares. Cada par escolheu uma profissão, pesquisou imagens e objetos sobre as profissões, redigiu no computador e imprimiu o nome da profissão, realizando, no final, a colagem de imagens e da palavra. Cada par realizou a apresentação da sua profissão através da mímica para adivinhação do restante grupo, seguindo-se a apresentação do trabalho realizado. Como forma de avaliação deste trabalho foi realizada uma avaliação entre pares e em grande grupo (Planificações das atividades das profissões - anexo VI).



Fig. 2 – Atividade das profissões

Outro dos temas incluídos no projeto curricular de grupo diz respeito à abordagem do corpo humano. Para tal, foi realizada uma exploração da parte exterior do corpo e depois passámos à exploração do corpo humano através da distinção dos vários sistemas. Foi realizada a observação de enciclopédias e explorado o tema através da comunicação oral em grande grupo, experimentações e representações através da expressão plástica (Planificações das atividades do corpo humano - anexo VII).

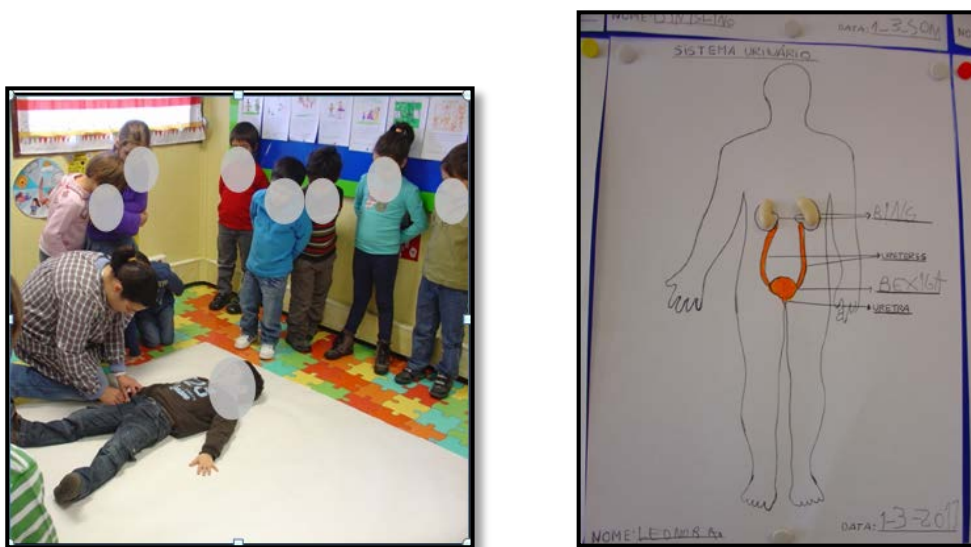


Fig. 3 – Atividades de exploração do corpo humano

A construção de uma história através do saco de histórias foi também um trabalho significativo, pois permitiu ao grupo construir uma história através das cartas dos diferentes saquinhos, o que promoveu a criatividade a nível de expressão e criação da história. Com este material foi também possível realizar o reconto e ordenação da história através das imagens dos cartões (Planificações das atividades com o saco das histórias - anexo IX).

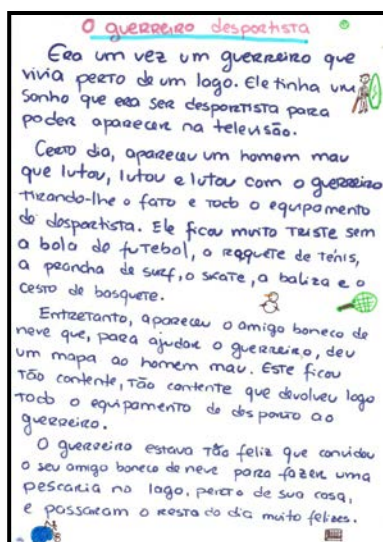


Fig. 4 – Atividades com o saco de histórias

As estratégias eram definidas tendo em conta a harmoniosa articulação com diferentes áreas de conteúdo designadas nas metas de aprendizagem da educação pré-escolar. Estas áreas como a Formação Pessoal e Social, o Conhecimento do Mundo, a Expressão e Comunicação, Linguagem Oral e Abordagem da Escrita, Matemática e Tecnologias de Informação e Comunicação apresentavam-se espelhadas nas atividades propostos de uma forma globalizante e integrada por forma a procurar uma construção articulada do saber da criança.

2. Dilema em contexto educativo Pré-Escolar

Na Prática do Ensino Supervisionada em Pré-Escolar verificámos que a dinâmica de trabalho desenvolvido na sala baseava-se no trabalho em grande grupo ou de forma individual, ou seja, a ausência de implementação de atividades e estratégias de trabalho a pares e em pequenos grupos.

Através da reflexão acerca destas observações surgiu-nos uma questão.

Seria importante para este grupo vivenciar o trabalho cooperativo através do trabalho em pares e em pequenos grupos?

As práticas de trabalho na sala vermelha da A.P.I.S.T demonstravam ser significativas para o grupo. O trabalho em grande grupo era visível no início das atividades onde a educadora introduzia os temas e realizavam essa discussão de ideias. Posteriormente era proposta a realização do trabalho, ou de forma individual ou continuando em grande grupo.

Após estas observações e refletindo sobre a importância do trabalho cooperativo, nomeadamente, trabalho a pares e em pequenos grupos sugerimos a implementação desta metodologia de trabalho, por forma a elevar ainda mais as experiências vividas pelo grupo.

Esta sugestão parte do princípio que este tipo de metodologia demonstra ser promotor de aprendizagens para a construção do desenvolvimento global da criança.

[A] interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (DEB, 2007, p. 35).

Para a continuação de uma boa prática educativa seria imprescindível para as crianças do grupo tomarem contacto com este tipo de trabalho.

De acordo com as Metas de Aprendizagem para Educação Pré-Escolar (2010) a criança deve colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e na elaboração do produto final. *“Para isso torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum.”* (DEB, 2007, p. 35).

Este tipo de trabalho torna-se relevante para a construção individual da criança, pois partindo das necessidades e interesses dos alunos e partilhando com eles a gestão dos tempos, dos recursos e dos conteúdos escolares, o envolvimento e corresponsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem torna-se significativa (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Segundo Gregório (1999)

[O] trabalho cooperativo permite desenvolver a responsabilização, a autodisciplina e o espírito crítico. O trabalho de grupo é encarado como uma forma de preparação para a vida adulta, pois a progressão individual resulta do confronto do ponto de vista pessoal com o dos outros (p. 35).

Pensando nesta progressão individual das crianças é reiterada a importância da implementação destas estratégias de trabalho, tanto mais cedo quanto possível pois *“será mais fácil o aprofundamento de determinados skills, nomeadamente, desenvolvimento de competências sociais, se eles tiverem sido aprendidos a um nível diferente, adequado à idade dos alunos, logo no jardim-de-infância e na escola básica”* (Freitas & Freitas, 2003, p.31).

As vantagens do trabalho em pequenos grupos podem ser vistas tanto na aprendizagem dos conteúdos, como também pela necessidade de *“aprender competências sociais, em especial as associadas ao trabalho em pequeno grupo, que*

em alguns casos são competências interpessoais genéricas, mas que de qualquer modo têm sempre uma certa especificidade no contexto de pequenos grupos”. (Freitas & Freitas, 2003, p.30)

Na aprendizagem cooperativa os alunos trabalham juntos, em pequenos grupos heterogêneos, no que respeita ao domínio de conhecimento e saberes com o intuito de atingir objetivos de aprendizagem comuns. A cooperação como processo educativo tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que diverge de toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola (Niza, 1998). Também Bertrand (2001) refere que os estudantes aprendem mais quando podem trabalhar em conjunto num trabalho comum, sendo este o princípio na base da aprendizagem cooperativa.

“Se a existência no grupo de crianças de diferentes idades pode favorecer este processo, torna-se contudo importante, qualquer que seja a composição do grupo, que o educador apoie o trabalho a pares e em pequenos grupos que permita esse confronto.” (DEB, 2007, p. 35) É desta forma que é essencial incorporar esta metodologia nas práticas educativas no jardim-de-infância. Sendo perceptível a ausência desta metodologia, quando proposto pelo adulto foi necessário orientar as crianças, pois a existência de cooperação, nomeadamente a pares e pequenos grupos, é praticada na brincadeira livre ou “faz de conta” de forma espontânea nas crianças e que implicam outro tipo de competências.

Iniciámos pelo trabalho a pares, que é de gestão mais fácil por ter apenas dois intervenientes e posteriormente passámos ao trabalho em pequenos grupos. *“As crianças em idade pré-escolar devem ter oportunidade de pôr em prática as competências sociais que correspondem à sua fase de desenvolvimento. Trata-se de fazer atividades de aprendizagem cooperativa com grupos de dois e aumentar gradualmente o número de crianças por grupo, sem contudo exceder quatro ou cinco*” (Lopes & Silva, 2008, p.8).

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007), o educador deve aumentar as oportunidades educativas, ao beneficiar uma aprendizagem cooperada com o intuito do desenvolvimento e aprendizagem da criança, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras crianças.

Na primeira proposta de atividade com a dinâmica de trabalho a pares foi explicado às crianças como teriam de trabalhar, ou seja, sempre conversando com o

parceiro e discutindo ideias. O nosso apoio é, nestes casos, essencial como orientador dos pares, salientando a importância de falarem e decidirem em conjunto.

A quando da implementação de estratégias de trabalhos em pequenos grupos foi também importante explicar o procedimento das tarefas e incentivar as crianças no trabalho como forma de elaborar um produto final em conjunto. É de realçar que a criança na idade pré-escolar, segundo Piaget citado por Papalia, Olds e Feldman (2001), tem limitações do pensamento, desta forma, a centração leva a que se foque apenas num aspeto de uma situação e negligencie os demais. Para isso é necessário explicar à criança o método de trabalho para que esta consiga descentrar-se, realizando assim o seu trabalho em conjunto com o outro.

Assim, partindo do princípio que todos temos de aprender a trabalhar em grupo pois ninguém nasce sabendo como trabalhar com eficiência num grupo, podendo ter características pessoais, que facilitam ou dificultam o estar em grupo. É essencial que exista uma aprendizagem dos saberes primários para a aprendizagem cooperativa. Logo, os alunos têm de ser ensinados e motivados para o trabalho em grupo. (Freitas & Freitas, 2003)

Logo, o papel do educador revela-se muito importante nesta integração de aprendizagens, como também na preparação individual, no que respeita à preparação dos materiais, organização da sala, as regras e procedimentos bem estruturados.

A formação dos grupos foi realizada por nós, tendo em conta a integração de alunos com mais dificuldades com alunos com mais facilidades na realização das tarefas. Assim, ficou salvaguardado a existência de apoio entre crianças na realização das atividades por forma a realizarem o trabalho.

Ao utilizar a diversidade entre os elementos do grupo como elemento potenciador da aprendizagem, a aprendizagem cooperativa promove, por um lado, bons resultados escolares no domínio cognitivo e, por outro, importantes aprendizagens no que se refere ao domínio socioafetivo.

Também foi observável que o par constituído pela criança com dificuldades de aprendizagem teve um enorme apoio por parte das outras crianças permitindo que atingisse os objetivos de igual forma, tal como aos restantes pares. Assim, em vez de ter o apoio de um adulto teve o apoio dos seus pares e colegas de grupo.

Vygotsky (1962, 1978, 1985) considerou que a interação com os pares mais competentes promove não somente novas aprendizagens, mas o desenvolvimento,

introduzindo o conceito “zona proximal de desenvolvimento” (citado por Sanches, 2005).

César (2003) refere que “a potencialidade das interações entre pares vai muito mais além daquilo que previu Vygotsky, porque as potencialidades educativas verificam-se quando as díades são simétricas e quando são assimétricas e que o progresso se verifica no par mais competente e no par menos competente” (César, 1998, 2000) e, mais, que “as conquistas não são somente no domínio cognitivo, mas também na socialização, na modificação de atitudes académicas e também no domínio dos afetos” (citado por Sanches, 2005, p.135).

Após várias sessões implementadas com esta estratégia foi visível que as crianças já tinham conhecimento da dinâmica inerente ao trabalho de grupo, sabiam como trabalhar tendo como objetivo a resolução de um trabalho com um fim comum, a todos os elementos.

Augustine, Gruber e Hanson (1990), citados por Bertrand (2001) sustentam que o ensino cooperativo tem efeitos positivos nos alunos fracos, nos médios e nos fortes. Os fracos podem tirar proveito do apoio dos fortes e ter êxito naquilo em que, anteriormente fracassavam. Na sua generalidade, os alunos médios veem o seu desempenho aumentar, bem como, a sua perceção de si próprio melhorar. Os mais fortes aprendem a trabalhar com os outros, o que não aconteceria anteriormente, dado o seu grande talento. Desta forma, as crianças encontram nos métodos de trabalho cooperativos, uma vontade, em ajudar o grupo.

Avaliando a implementação da metodologia de trabalho a pares e em pequenos grupos é visível que se tornou uma mais-valia para o grupo tanto a nível da aquisição de conteúdos como de competências sociais inerentes ao trabalhar de grupo, pois até então só era possível para este grupo realizar trabalho cooperativo em grande grupo.

2.1 Conclusão

Tal como a atividade individual da criança, também as atividades em grande e pequenos grupos e a pares são importantes na construção do indivíduo. Desta forma, a integração destas práticas tornou-se uma preparação para a vida destas crianças. Logo, foram adquiridas algumas competências sociais inerentes às estratégias implementadas, por forma a iniciarem um longo percurso pessoal para criança.

A organização do trabalho em pequenos grupos com a responsabilização de todos os seus elementos, com a diversidade das tarefas e dos materiais a utilizar, conduz à construção de um clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um, dentro do grupo.

O papel do educador torna-se significativo quanto ao apoio prestado ao grupo e também a nível pessoal, na medida em que “*a aprendizagem cooperativa deve fazer parte do repertório de todos os professores principiantes* (Arends, 2008, p.372).

Em suma, a aprendizagem cooperativa (a pares ou em pequeno grupo), bem conduzida, revela-se uma estratégia indispensável numa escola onde todos possam aprender com os instrumentos existentes e onde todos devem poder ir, o mais longe possível.

CAPÍTULO II – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA III

1. Apresentação da prática profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico

1.1 Caracterização da comunidade envolvente

A E.B.1 nº31 localiza-se na freguesia do Lumiar em Lisboa. Esta freguesia caracteriza-se como sendo das mais populosas da cidade de Lisboa, confinando com as freguesias de Campo Grande, S. João de Brito, Santa Maria dos Olivais, Charneca do Lumiar, Ameixoeira e Carnide e o concelho de Odivelas.

Com o passado histórico marcado por um sítio de nobres quintas, olivais e vinhas, atualmente é caracterizado pela predominância de vários bairros de características habitacionais, tais como, a Alta de Lisboa que inclui os antigos bairros da Musgueira e das Calvanas, o Paço do Lumiar, Telheiras e o bairro da Cruz Vermelha.

A zona envolvente à E.B.1 nº31 do Lumiar é predominantemente residencial e de serviços, com duas áreas habitacionais distintas. Uma zona de prédios, mais próxima da escola, habitada por uma população de um nível socioeconómico médio/alto e pertencente a uma faixa etária mais elevada, a outra zona de bairros residenciais de realojamento onde reside uma população ativa, cujo nível socioeconómico é mais baixo e a uma faixa etária média.

A freguesia do Lumiar tem atualmente bons acessos rodoviários, incluindo metropolitano, autocarros e cruzada por importantes vias de acesso rodoviário. No que concerne a espaços verdes é servida por um grande espaço que compreende o parque recreativo da Quinta das Conchas e dos Lilazes.

O seu património histórico e cultural é bastante rico destacando-se os Museus do Teatro e do Traje, as Quintas do Paço do Lumiar, as Igrejas de S. João Batista e Nossa

Senhora do Carmo e a Biblioteca Orlando Ribeiro. Nesta freguesia, existem também uma grande variedade de academias e coletividades.

No restante meio envolvente podemos caracterizar essa zona como uma grande zona de comércio e serviços, no qual se podem observar, a nível de hotelaria, vários cafés, pastelarias, padarias e restaurantes, um mercado, instituições bancárias, correios, finanças, farmácias, lojas de roupa, entre outros. Existem vários hospitais: Hospital da Força Aérea, Hospital de Pulido Valente e Centro de Saúde do Lumiar.

Em educação, a nível público existem o Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra, o Agrupamento de escolas do Alto do Lumiar, o Agrupamento de escolas de Telheiras. Relativamente a escolas privadas existem várias desde o ensino pré-escolar ao ensino superior.

1.2 Caracterização da Instituição

A E.B.1 nº 31 é um estabelecimento de educação pertencente à rede pública do Ministério da Educação e Ciência.

1.2.1 Localização da Instituição

A Escola Básica nº 31 do Lumiar situa-se na Rua Luís de Freitas Branco, na freguesia do Lumiar, em Lisboa (Ficha de caracterização da instituição - Anexo X)

1.2.2 Tipo de Instituição

Esta escola pertence ao Agrupamento de Escolas Lindley Cintra que é constituído pelo Jardim-de-infância do Lumiar, Jardim-de-infância da Ameixoeira, Escola Básica Eurico Gonçalves na Ameixoeira, E.B.1 nº 31 do Lumiar, Escola Básica Professor Lindley Cintra, Escola Básica nº204 (Paralisia Cerebral), Escola Secundária do Lumiar.

1.2.3 Breve História da Instituição

Com a inauguração no ano de 1983, esta escola surgiu para dar resposta às necessidades do meio devido ao grande aumento populacional.

1.2.4 Características do Edifício

A nível de estrutura, a E.B.1 nº 31 é constituída por um edifício do tipo P3, adaptado, com quatro núcleos e composta por: treze salas de aula, oito casas de banho para alunos, uma casa de banho equipada para deficientes motores, duas casas de banho de uso de docentes e auxiliares; um polivalente onde funciona o refeitório e o ginásio; uma cozinha; uma sala da coordenação, um gabinete do SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), uma sala dos professores, uma sala das assistentes operacionais, uma sala dos apoios educativos, uma sala de arrecadação com material didático, dois pátios interiores, dois pequenos espaços cobertos (telheiros).

A escola dispõe, ainda, de um grande espaço exterior (área descoberta), oferecendo aos alunos zonas de espaços verdes com árvores e um campo de jogos. O espaço exterior dispõe também de dois telheiros cobertos e um pavilhão autónomo, onde funciona as atividades de tempos livres.

A escola tem uma grande diversidade de recursos materiais didáticos. No que respeita à biblioteca, este ano não existe, pois foi ocupada com uma sala de aula. Neste caso, os livros existentes estão guardados na sala do material didático.

1.2.5 Várias Valências Existentes

Esta instituição abrange o 1º ciclo do ensino básico, do primeiro ano ao quarto ano de escolaridade.

1.2.6 Pessoal docente, não docente e número de crianças

O corpo docente da instituição é composto por treze professores titulares de turma, um professor de Educação Especial, um coordenador de apoios educativos e um coordenador de estabelecimento. No que respeita ao pessoal não docente a instituição tem 5 assistentes operacionais. No início do ano escolar, a instituição era frequentada por 281 alunos, distribuídos por 13 turmas.

1.2.7 Funcionamento: horários e período letivo

O período letivo é regido conforme orientações do Ministério da Educação e Ciência correspondentes ao ano 2011/2012.

No que respeita ao horário escolar, as atividades letivas iniciam às 9 horas e terminam às 17 horas 30 minutos. As Atividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.)

realizam-se entre as 15 horas e 30 minutos às 17 horas e 30 minutos. A Componente de Apoio à Família preenche os horários não letivos entre as 8 e as 9 horas, como também entre as 17 horas e 30 minutos e as 19 horas.

1.2.8 Projeto Educativo

No que concerne a informações respeitantes ao projeto educativo, não nos foram facultados quaisquer dados, nem informações.

1.2.9 Articulação da Instituição com a Comunidade/Família

A articulação com a família é realizada em momentos de reuniões de pais e festas de Natal e final de ano. A restante articulação com a comunidade é realizada dentro do Agrupamentos de escolas, na qual são proporcionados visitas e exposições às escolas pertencentes ao agrupamento.

1.3 Caracterização do grupo de crianças

A turma do 4º A é constituída por 24 alunos, 12 do género feminino e 12 do género masculino com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos e que frequentam pela primeira vez o 4º ano de escolaridade (Grelha com dados da turma – Anexo XI), tal como é representado no gráfico seguinte:

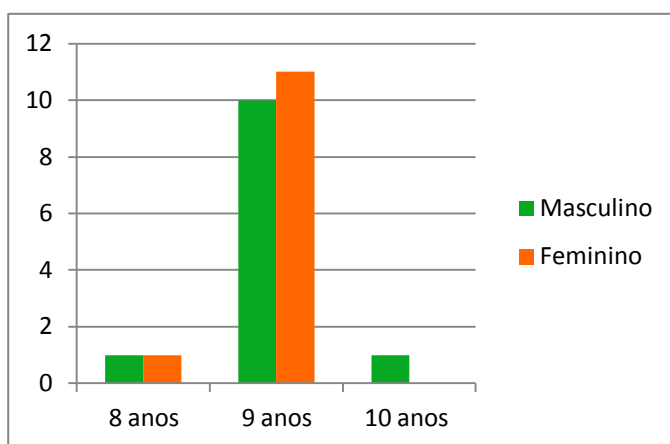


Gráfico 2 - Caracterização da turma quanto à faixa etária e divisão por géneros.

A maioria dos alunos reside no meio envolvente à escola e os restantes vêm de outras zonas por razões de trabalho dos pais. É uma turma com um nível socioeconómico médio e médio-baixo. Alguns alunos têm ajuda dos Serviços de Ação Social Escolar. As habilitações dos pais variam entre o 1º ciclo e o Ensino Superior, com mais predominância no ensino Básico e Secundário.

Em casa, as atividades preferidas dos alunos são: ver televisão, jogar playstation, brincar com bonecas e carros, brincar com os irmãos, ler e desenhar. Nos tempos livres e fim-de-semana alguns ficam em casa, enquanto outros passeiam com os pais, brincam com irmãos e amigos, ao parque, cinema, museus. Só metade refere que faz desporto livre que varia entre o futebol, natação, andar de patins, volei.

Na sala de aula, a maioria da turma refere que gosta de todas as áreas, mas com maior incidência para a expressão plástica e estudo do meio. De uma forma geral a turma é curiosa e participativa. Apesar de saberem as regras de participação e intervenção oral, uma parte dos alunos não a respeita (Questionário - Anexo XII).

O horário da turma coincide com o horário da instituição contendo as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. No que respeita às A.E.C., nesta turma a frequência é de dezoito alunos, que incidem sobre as áreas do inglês, expressão musical, atividade desportiva, movimento e drama/teatro, e apoio ao estudo. As atividades de componente de apoio à família só são frequentadas por oito alunos.

O Projeto Curricular de Turma construído pela professora incide sobre a leitura e compreensão de textos devido às necessidades e dificuldades existentes na turma.

1.4 Trabalho pedagógico em sala

1.4.1 Organização do espaço

A turma do 4º A funciona na sala 6 da E.B.1 nº 31 do Lumiar e tem uma área aproximada de 64 m², com 3 amplas janelas numa das quatro paredes com grande luminosidade natural vinda da esquerda em relação ao quadro.

Na parede oposta às janelas temos a porta de entrada, vários expositores que expõem trabalhos realizados pelos alunos e informações úteis. Na parede do fundo tem também expositores e 3 armários de arrumação de livros e material da turma e um

armário baixo com livros funcionado como cantinho da leitura. Na parede da frente tem o quadro negro com luz e expositores com materiais de apoio essenciais para o conhecimento do aluno. Os materiais existentes na sala são diversos.

A disposição das mesas na sala está normalmente por filas, no entanto, quando surgem atividades em grupo, é alterada a disposição das mesmas ou até quando são realizadas as atividades experimentais (Planta da Sala da turma do 4ºA – Anexo XIII).

1.4.2 Organização do tempo

O tempo está organizado de acordo com o fixado com a instituição. Desta forma, o horário da turma é regido da seguinte forma:

Quadro 2 - Horário da turma do 4º A

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h / 10h30m	L. portuguesa	L. portuguesa	Matemática	L. portuguesa	L. portuguesa
11h / 12h30m	Matemática	Matemática	L. portuguesa	Matemática	Estudo do Meio e expressões
13h45m / 15h15m	Estudo do Meio	Expressões	Estudo do Meio	Expressões	Matemática

No que respeita às atividades de enriquecimento curricular estão distribuídas da seguinte forma:

Quadro 3 - Horário das atividades de enriquecimento curricular

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
15h30m / 16h15m	Inglês	Atividade desportiva	Movimento e Drama/Teatro	Apoio ao estudo	Inglês
16h45m / 17h30m	Expressão Musical	Atividade desportiva	Inglês	Apoio ao estudo	Expressão Musical

1.5 Trabalhos mais significativos em contexto de sala

No resultado da prática pedagógica realizada na turma do 4ºA, destacamos o jogo das ardósias, os desafios com problemas, as histórias construídas com o avental de histórias e as atividades experimentais. Estas atividades tornaram-se mais significativas pelo facto de serem estratégias motivadoras para o grupo levando a um maior empenho que, de uma forma lúdica, eram integradas na sua aprendizagem.

Uma forma de realizar revisões de conteúdos de forma lúdica foi a realização do jogo das ardósias. Este jogo vésperas de fichas de um excelente recurso para a revisões. Assim todo o seus conhecimentos de uma pois havia sempre a às questões realizadas atividades com o jogo das ardósias com o jogo das ardósias (Planificações das ardósias – Anexo XIV).



ao ser realizado em avaliação mostrou ser realização de grupo revisava os forma rápida e eficaz, tentativa de responder (Planificações das ardósias – Anexo

Fig. 5 – Jogo das ardósias

Para obter motivação e empenho na resolução de problemas foram realizadas várias estratégias. Assim, destacamos a resolução de problemas a pares através de um ficheiro de problemas, em que os pares teriam de resolver o maior número de problemas. Foi realizada uma tabela de pontuações para determinar o par vencedor em que contava o número de problemas resolvidos, os acertados e também o comportamento do par. Como prémio o par recebeu um diploma. Também através da resolução individual de problemas com vista à máxima resolução de problemas e acertada foram realizados mais dois jogos mantendo a motivação e empenho no grupo

para atingirem bons resultados (Planificações das atividades com problemas – Anexo XV).



Fig. 6 – Atividades com problemas

A construção de histórias com o avental de histórias mostrou-se uma estratégia motivadora, pois a construção de textos para a turma, na sua generalidade, mostrava ser um tarefa aborrecida evidenciando pouco interesse, tanto pela falta de ideias como a desmotivação pela expressão escrita. Para tentar colmatar estas dificuldades a utilização desta estratégia visou alterar alguns destes comportamentos face à escrita de textos. O grupo mostrava-se interessado desde a tiragem de cartões até à escrita de ideias para realizar o texto. Assim através de uma atividade lúdica surgiam textos com muitas ideias e criatividade (Planificações das atividades com o avental de histórias – Anexo XVI).

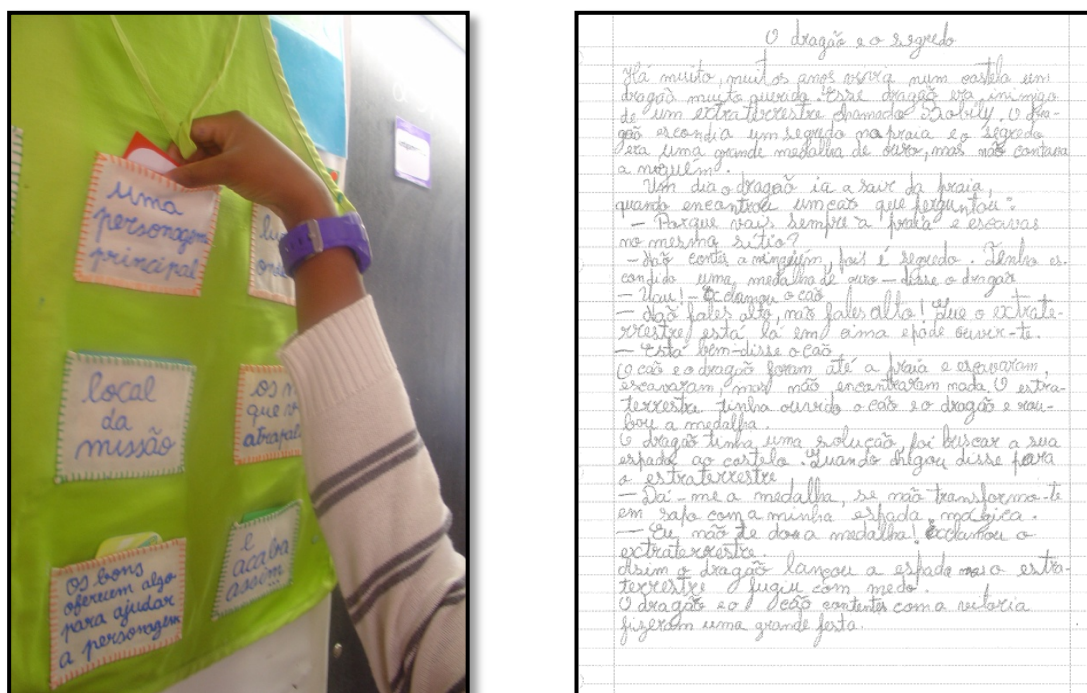


Fig. 7 – Construção de histórias com o avental de histórias

O início da realização de atividades experimentais revelou-se significativo para o grupo mostrando grande interesse. Desta forma foram realizadas várias atividades experimentais, tais como, a verificação dos estados físicos de materiais e a mudança de estados físicos nalguns materiais quando muda a temperatura. A importância da formulação da questão-problema e aplicação dos processos científicos marcou as aprendizagens da turma. O culminar das atividades experimentais com a realização do ciclo da água mostrou ser um ponto fulcral neste processo de aprendizagem tendo sido possível observar os vários fenómenos da natureza (Planificações das atividades experimentais – Anexo XVII).



Fig. 8 – Atividades experimentais

Estas estratégias foram pensadas como forma de motivar o grupo para as aprendizagens. Desta forma, salientamos a importância da aprendizagem cooperativa e a criação de tarefas criativas e participativas por forma a conduzir o grupo numa autonomização do trabalho e um ambiente de otimismo.

2. Dilema em contexto de estágio de 1ºCiclo do Ensino Básico

Na intervenção da prática pedagógica de 1º Ciclo do Ensino Básico após algumas observações realizadas nas produções escritas de uma criança, foi possível detetar uma grande quantidade de erros ortográficos e de sintaxe. Apesar dos muitos erros, ao nível da leitura não se verificou que pudesse existir alguma dificuldade.

Após alguma pesquisa acerca da possível ocorrência destes erros pudemos constatar que se poderia estar perante uma dificuldade de aprendizagem, nomeadamente ao nível da disortografia.

Como deve proceder o professor para ajudar o aluno com disortografia?

2.1 Definição de dificuldades de aprendizagem

A definição de dificuldades de aprendizagem (D.A.) revela-se um pouco controversa. No entanto, a definição mais abrangente e que compreende maior consenso entre os investigadores refere-se à definição do National Joint Committee on Learning Disabilities (1994) citado por Correia (2004), Cruz (2009) e Serra, Nunes e Santos (2010)

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na perceção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências (p. 372).

Correia (1999) refere que as dificuldades de aprendizagem podem ter a perspectiva orgânica resultantes de desordens neurológicas que intervêm com a receção, integração ou expressão de informação revelando uma diferença entre o resultado esperado pelo aluno e a sua concreta resolução escolar. Numa perspectiva educacional caracterizam uma dificuldade na aprendizagem da leitura, escrita, cálculo, ou competências sociais.

Este conceito surgiu da necessidade de se entender a causa de insucesso escolar de alguns alunos que demonstravam ser aparentemente normais. Estes insucessos diziam respeito às áreas académicas como a leitura, a escrita ou o cálculo (Correia, 2004).

Lopes (2005) refere que “atualmente o conceito de dificuldades/problemas de aprendizagem é aplicado de forma mais clara e exclusiva a um grupo de indivíduos que apresentam uma discrepância significativa entre aquilo que é esperado em função da idade e aquilo que efetivamente realizam em termos académicos” (p.24).

De entre as D.A. surgem as dificuldades de aprendizagem específicas (D.A.E.). Como refere Correia (2008) citado por Cruz (2009)

[A]s dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime – tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos (p.51).

Relativamente à etiologia das D.A.E. Serra et al. (2010) e Cruz (2009) salientam os fatores fisiológicos, socioculturais e institucionais. Apesar de poderem estar relacionados com uma disfunção ao nível do sistema nervoso central, afetando funções cerebrais específicas que são necessárias para realizar determinadas tarefas.

Regra geral, as crianças com D.A.E. têm um rendimento escolar baixo e por isso rejeitam a escola, pois vivem em sofrimento e em constante fracasso. Revelam também algumas dificuldades na inserção do seu meio social (Serra, 2010)

Em termos académicos, os alunos podem apresentar dificuldades ao nível da leitura, escrita e/ou aritmética mas apresentarem excelentes resultados nas restantes tarefas, ainda assim resulta num fracasso académico.

Para Fonseca (1999) a criança com D.A.E. apesar da sua perfeita acuidade visual apresenta problemas no processamento e tratamento de informação sensorial. Este autor

refere ainda que a criança “mostra-se distraída, muito ativa, esquecida e tagarela. Faz ainda inversões, omissões e confusões na leitura e escrita” (citado por Serra et al., 2010, p. 10).

De entre os tipos de D.A.E. mais abordadas, por perturbarem o desempenho escolar, Serra (2008) destaca a dislexia, a disortografia, a disgrafia e a discalculia.

A dislexia é referida como sendo uma dificuldade na leitura e na escrita. Segundo a associação internacional de dislexia citado por Pereira (2009) a

Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento de vocabulário e dos conhecimentos gerais (p. 9)

As outras duas dificuldades de aprendizagem específicas são a disgrafia que surge como uma dificuldade na escrita atingindo os traçados grafomotores, isto é, o desenho das letras. A discalculia que atinge o cálculo, raciocínio, operações, sinais e ordenação.

Neste trabalho debruçámo-nos sobre a disortografia como forma de tentar perceber esta dificuldade de aprendizagem específica e como pode um professor atuar perante este caso.

2.2 Disortografia

2.2.1 Definição

A disortografia pode ser considerada como uma perturbação específica da escrita que compreende erros apenas na escrita, sem que tais erros se verifiquem também na leitura, pois uma criança disortográfica pode não ler mal, ainda que se possa verificar essa condição (Torres e Fernández, 2001, p.76). Desta forma é salientada a diferença entre a dislexia e a disortografia, pois uma criança que se verifique com dificuldades na leitura e na escrita podemos pensar como disléxica, mas uma criança com somente

dificuldades na escrita não tem necessariamente de ser disléxica e possivelmente disortográfica.

Pereira (2009) define a disortografia como uma:

[P]erturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e uma má qualidade gráfica. É possível haver uma disortografia sem que esteja presente uma dislexia (p. 9).

A disortografia é designada por Serra et al. (2010) como uma perturbação particular da escrita que modifica a transmissão do código linguístico ao nível dos fonemas, dos grafemas, da associação correta entre estes, considerando particularidades ortográficas de algumas palavras e regras de ortografia. Enquanto Cruz (2009) caracteriza a disortografia “*pela existência de grandes dificuldades para executar os processos cognitivos subjacentes à composição, ou seja, os processos de planificação (i.e. criação de metas e geração e organização de conteúdos), tradução ou produção de texto e revisão*” (p. 186). Este autor menciona ainda a definição de Cítoles (1996) na qual descreve esta dificuldade de aprendizagem específica com escritos curtos e escassa em ideias, com organização pobre e uma pontuação inadequada. Assim são visíveis as dificuldades em executar processos cognitivos aliados à composição relativos ao conteúdo, planificação e estruturação do texto.

Podemos assim verificar que a disortografia consiste numa dificuldade de aprendizagem que pode afetar a ortografia e a sintaxe.

2.2.2 Etiologia

A correta aprendizagem da escrita e da ortografia constitui um mecanismo complexo que mobiliza capacidades muito diversificadas. Existe um seguimento de passos que têm de ser respeitados para realizar transcrições corretas das correspondências grafemas-fonemas.

Desta forma, se o indivíduo não realiza esta sequência de processos essenciais para adquirir o processo ortográfico correto surgem as dificuldades na escrita levando assim às causas da disortografia.

Segundo Serra et al. (2010) para que se realize discriminação de sons e fonemas são indispensáveis as capacidades de percepção auditiva, visual, espaço-temporal, motora, linguística e afetivo-emocional.

Torres e Fernández (2001) definem as causas do tipo perceptivo surgindo das deficiências na percepção, na memória visual e auditiva. Podem originar dificuldades na discriminação dos sons dos fonemas, na retenção do estímulo sonoro para posterior transcrição. Outrora podem interpor-se com a evocação de algumas especificidades ortográficas levando ao desrespeito da correspondência grafema-fonema. Estas causas também podem originar deficiências a nível espaço-temporal, ou seja, a incorreção na orientação das letras, e a não discriminação de grafemas com traços idênticos no que respeita à sua orientação espacial, bem como, a incorreta sequenciação e ritmo da cadeia falada.

As causas do tipo intelectual são devido a uma deficiência ou imaturidade intelectual, o que dificulta a realização de operações de carácter lógico intelectual. Estas operações são essenciais, pois são responsáveis pela aprendizagem do código de correspondências grafema-fonema, bem como, do conhecimento e distinção da sílaba, palavra e frase possibilitando a acessibilidade ao enunciado escutado e isolar os elementos constituintes de uma frase.

A dificuldade na articulação por incorreta produção de um fonema poderá levar à incorreta ortografia como também na ausência do conhecimento e utilização de um variado vocabulário sendo estas as causas do tipo linguístico. As causas do tipo afetivo emocional dizem respeito à redução de motivação que é essencial no ato da escrita.

E por último, as causas do tipo pedagógico que se referem ao uso do método de ensino da escrita ou técnicas desajustadas que se revelam prejudiciais por não responder às necessidades individuais dos alunos desrespeitando o seu ritmo de aprendizagem.

2.2.3 Características

Consequentemente nestas dificuldades de escrita surgem uma variedade de erros que, segundo Torres e Fernández (2001) e Serra et al. (2010) podem-se classificar como

erros de carácter linguístico perceptivo, mais frequentes nos primeiros anos da aprendizagem da língua, que resulta na troca de fonemas formados por vogais ou consoantes pela forma ou modo de articulação, por exemplo: f/z, t/d, p/b. Também por omissões de fonemas em palavras, tal como: “livo” em vez de “livro” ou “pato” em vez de “patos”. Omissão de sílabas inteiras ou palavras. Surgem também adições de fonemas, sílabas inteiras e palavras. As inversões de sons por incapacidade de seguir a sequência dos fonemas são também erros deste tipo realizando inversões de grafemas em sílabas inversas: “aldo” em vez de “lado”; inversões mistas: “preto” em vez de “perto” e inversões compostas: “balsa” em vez de “blusa”; inversões de sílabas numa palavra; inversões de palavras.

Os erros de carácter visuoespacial verificam-se na substituição de letras devido à sua posição espacial (d/p, p/q), de letras semelhantes pelas suas especificidades visuais (m/n, o/a, i/j); escrita de palavras ou frases em espelho; confusão em palavras com fonemas com dupla grafia (ch/x, s/z) ou que admitem duas grafias mediante as vogais (/g/, /c/); omissão da letra <h>.

No que concerne às trocas de letras sem motivo aparente devido à dificuldade em realizar a síntese e a associação entre fonema e grafema, chamamos de erros do tipo visuoespacial.

A dificuldade em separar continuidades gráficas segundo um seguimento fónico tais como: agregação de sílabas ou palavras, divisões de sílabas numa palavra são denominados como erros relativos ao conteúdo.

Os erros referentes às regras de ortografia ao não colocar o <m> antes do <p> e ; infringir regras de pontuação; desrespeito das maiúsculas quando devido; não hifenização nas mudanças de linha.

Com base nos sintomas apresentados pela criança e na etiologia da dificuldade de aprendizagem torna-se essencial classificar a disortografia com o intuito de auxiliar na intervenção em função do diagnóstico do indivíduo. Segundo Tsvetkova (1977) e Luria (1980) citados por Torres e Fernández (2001) existem sete tipos de disortografia: temporal, perceptivo cinestésica, cinética, visuoespacial, dinâmica, semântica e cultural.

Ainda assim torna-se relevante salientar que um indivíduo disortográfico comete um enorme número de faltas que podem ser originadas por alterações na linguagem por um atraso de maturação na aquisição e utilização da mesma. Os erros de percepção ao nível visual ou auditivo pela dificuldade em memorizar os esquemas gráficos ou discriminar os fonemas. As falhas na atenção, pois se esta for instável não permite a

fixação dos grafismos nem a sua correta reprodução. E por último, a aprendizagem incorreta da leitura e da escrita verificando-se como uma ausência de bases com consequências para as aprendizagens posteriores, nomeadamente a aprendizagens de normas gramaticais.

2.3 Estudo de caso

Resultante da sua prática pedagógica, o professor tem por necessidade a identificação de problemas existentes com o seu grupo de trabalho. Desta forma, identificámos este problema, de forma espontânea, sob forma de observação direta das produções escritas da aluna, mais especificamente através dos registos escritos realizados.

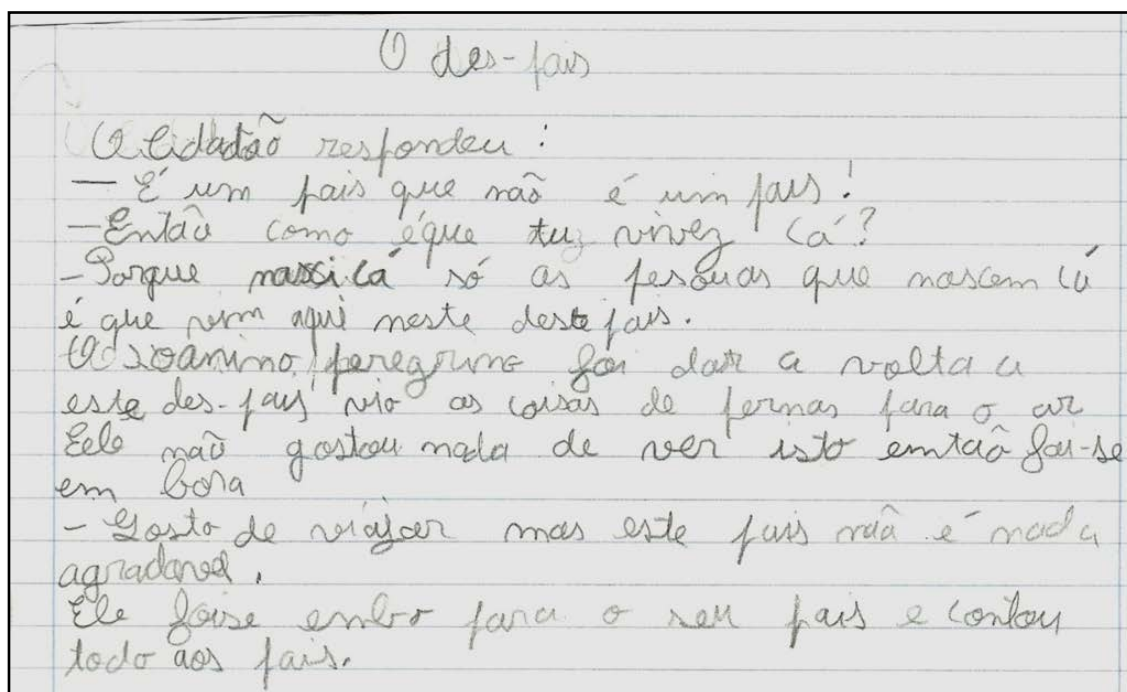


Fig. 9 – Texto escrito como continuação de um texto

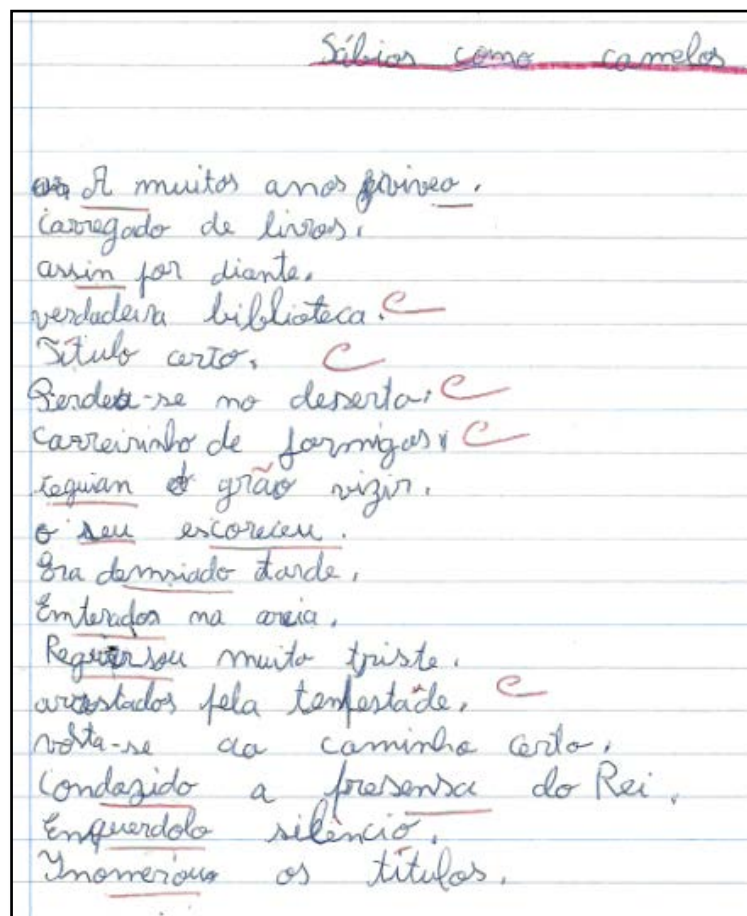


Fig. 10 – Ditado de expressões

No decorrer das tarefas propostas em aula, ao observar esta quantidade de erros ao nível da ortografia e sintaxe, suspeitámos de uma possível dificuldade de aprendizagem, nomeadamente uma disortografia.

A recolha de informação acerca do aluno pareceu-nos importante ser realizada. Desta forma, através da consulta de documentos disponibilizados pela professora cooperante foram recolhidos alguns dados antecedentes da criança.

A Rafaela¹ frequentou um jardim-de-infância particular e ainda o 1º ano do Ensino Básico nessa mesma instituição de ensino. Devido a problemas de insatisfação, revelados pela criança quanto à frequência na escola, no início do 2º ano os pais transferiram-na para a Eb1 nº 31 do Lumiar, integrando a turma que agora está inserida.

Esta integração revelou-se bastante fácil, a criança mostrou-se satisfeita pela escola, ao contrário do que acontecia na outra instituição educativa. Ao longo destes três

¹ Nome fictício

anos, a professora titular de turma tem verificado a existência e frequência de erros ortográficos, levando-a a pensar na existência de uma dislexia.

Informando a mãe, esta mostrou-se atenta e preocupada com estas dificuldades. Segundo o relato da docente, a mãe auxilia e acompanha muito de perto as tarefas escolares da filha.

As observações realizadas nas aulas demonstram que a Rafaela, no que respeita à área da língua portuguesa, tem adquirido algumas competências relativas à sua faixa etária, nomeadamente ao nível da leitura, lendo com fluência e articulando as palavras de forma correta. Apresentando somente dificuldades ao nível da produção escrita, apresentando muitos erros e letra por vezes ilegível, e na capacidade de prestar atenção ao discurso oral, distraíndo-se com alguma frequência. Nas outras áreas, a aluna revela um desempenho igual ao desempenho da restante turma.

Através desta recolha de informação sobre a aluna, constatamos que as dificuldades surgem mais especificamente ao nível da ortografia e sintaxe.

Cabe ao professor pedir uma avaliação específica, que deve ser realizada por uma equipa multidisciplinar por forma a detetar as dificuldades de aprendizagem do aluno.

O professor deve centrar-se nos padrões apresentados pela criança e não nas suas causas. Desta forma, o seu papel passa pela deteção de uma possível dificuldade na aprendizagem e ser ele a indicar a criança para uma avaliação específica (Hennigh, 2003).

2.4 Papel do professor na disortografia

Segundo Serra et al. (2010) “Se é importante para qualquer aluno ter professores competentes, inovadores e atualizados, muito mais o é para os portadores de D.A.E. Estes conseguirão progredir tanto mais quanto mais os seus professores estiverem disponíveis e dispostos a aprender acerca das suas dificuldades e em saber como fazer reverter em sucesso os insucessos” (p. 49).

Existem algumas atividades que o professor deve promover com estes alunos em de contexto de aula, na qual a diferenciação torna-se essencial. “*A diferenciação pedagógica reside na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno*” (Cadima, 1999, p.14).

No decurso das aprendizagens, o professor deve encorajar as tentativas de escrita e mostrar interesse, elogiando a criança. Evitar a repreensão e destacamento dos erros por forma a não criar frustração deve ser tido em conta pelo professor. E ao invés de corrigir os erros, o professor deve ajudar a criança a procurar a solução correta, levando-o a procurar em dicionários ou ficheiros de língua portuguesa a palavra ou salientando o erro existente na palavra para que a criança a reformule.

A utilização da cópia revela-se como uma técnica não recomendada, pois não modifica a representação mental das palavras, também os ditados de palavras ao acaso favorecem a prática do erro consentindo a sua automatização e as listas de palavras implicam a memorização sem lógica e sem sentido ao aluno levando à desmotivação, bem como, a um rápido esquecimento pois também não fazem parte do seu quotidiano.

Na sala de aula, a criança tirará vantagens se estiver sentada à frente, próximo do professor e também eliminando possíveis focos de distração no que respeita a materiais existentes em cima da mesa.

Os professores têm como dever intervir com os alunos com D.A.E. utilizando estratégias diversificadas por forma a levar o aluno a ultrapassar as dificuldades sentidas.

2.5 Papel da família

A interação com a família deve ser salientada para um bom desenvolvimento da intervenção com a criança pois o seu desempenho melhorará se esta relação se mantiver em permanente contacto. Os pais têm o papel de reforçar a autoestima dos filhos e o professor o de encarar o aluno com potencialidades para aprender e ser capaz de ultrapassar as dificuldades. Para tal é necessário o professor auxiliar a família nas suas dúvidas e esta colaborar com todo o processo *“O trabalho dos docentes resultará melhor se se puder contar com o apoio familiar”* (Serra et al., 2010, p. 49).

O professor pode dar “dicas” aos pais para ajudarem a criança em contexto familiar. Assim é fundamental que a família mostre que entende as dificuldades de escrita mostrando-se disponíveis para ajudar a criança. A família deve mostrar-se disponível para apoiar a criança, nas tarefas escolares.

2.6 Intervenção educativa

Para desenhar uma proposta de intervenção importa realizar uma avaliação diagnóstica. Uma avaliação que analise todos os fatores de aprendizagem da ortografia é essencial, pois tem como objetivo avaliar os défices concretos que possam contribuir para o fracasso ortográfico da criança, tais como a percepção auditiva e visual, a percepção espaço-temporal, a memória auditiva e visual, a inteligência geral, o vocabulário e ortografia (Torres & Fernández, 2001).

Após realizada a avaliação torna-se essencial preparar uma intervenção eficaz e orientada para o aluno em questão. Desta forma, propomos um conjunto de atividades diversificadas que poderão ser selecionadas de acordo com a dificuldade do aluno. A intervenção deve ser global mas incidir maioritariamente sobre os erros mais específicos do aluno.

O aluno pode realizar inventários cacográficos que consistem na elaboração de uma lista dos erros cometidos pelo próprio. É dada ao aluno a tarefa de copiar para o caderno os erros ortográficos que comete e ao lado escrever corretamente a palavra. Deste inventário poderão despoletar atividades de memorização de palavras, ditados de palavras, formação de frases com palavras, classificações e formação de famílias lexicais. O aluno pode também realizar ficheiros cacográficos que consistem na elaboração de cartões com palavras nos quais o aluno costuma cometer erros. Assim, na parte da frente é escrita a palavra corretamente e na parte de trás, a palavra incompleta com omissão de letras que recai a dificuldade ortográfica para que o aluno preencha.

A utilização de rimas e canções tornam-se fundamentais, pois a criança toma contacto com segmentos fónicos que constituem as palavras, enfatizadas pelo seu padrão repetitivo auxiliando na memória auditiva e que criam a forma mais natural de aprender a agrupar palavras pelos respetivos sons.

Importa referir que podem ser realizados exercícios de discriminação de ruído-silêncio, reconhecimento e memorização de sequências, ruídos e onomatopeias, bem como, exercícios de reconhecimento de sons musicais. Também a reprodução de ritmos com batimentos, imitação de esquemas rítmicos e ritmos com fonemas/sílabas, diferenciação de tons graves/agudos ou da própria voz são exercícios que treinam competências de discriminação fonética levando à retenção de dados.

Para treinar as competências de percepção, discriminação e memória visual podem ser realizados exercícios reconhecimento de figuras e letras identificando erros e diferenças entre elas. Exercícios de memória, visualizando figuras e tentando recordar

pormenores mais tarde. Também é essencial realizar exercícios de orientação espacial de figuras ou letras com diferentes posições.

Para uma intervenção na percepção linguística e auditiva é necessário realizar exercícios de consciência fonética e silábica, ouvindo e repetindo várias vezes o fonema ou sílabas, identificar palavras com o mesmo fonema, diferenciar sons foneticamente próximos, identificar consoantes com som duplo. É importante realizar exercícios de divisão, síntese e análise silábica de palavras, distinção de sílabas simples, inversas e mistas, exercícios de soletração, de completar letras em falta nas palavras, de formação de família de palavras, exercícios de completar orações a que faltam palavras ou separação da frase em palavras.

Importa referir que, se os erros predominarem ao nível das substituições, omissões, inversões, união-separação é essencial realizar exercícios de treino auditivo e linguístico. Se os erros prevalecerem sobre a substituição de letras semelhantes, confusão de palavras e omissão de <h> importa realizar exercícios tendo em conta os fatores visuais referidos anteriormente.

Para motivar a escrita, é importante realizar atividades de escrita criativa, nomeadamente, a construção de histórias através do baú de contos ou dados de histórias. Assim, de uma forma lúdica, surgem as componentes da narrativa, auxiliando na estruturação da mesma.

Apresentamos três referências de autores que permitem preparar esta intervenção num aluno. Torres e Fernández (2001), Serra et al. (2005) e Rafael (2009) sugerem uma diversidade de estratégias de intervenção e reeducação com exercícios práticos a realizar com estes alunos. É essencial o uso de métodos diversificados e que o professor ensine o aluno de forma individualizada, organizada e sequenciada.

Para uma avaliação da intervenção efetuada é necessário aplicar novamente as provas de avaliação compreensiva aplicadas na avaliação diagnóstica e comparar a existência ou inexistência dos erros detetados anteriormente.

2.8 Conclusão

Na sala de aula, o professor tem uma variedade de alunos com diferentes estilos de aprendizagem, ritmos e capacidade de trabalho. Para ir ao encontro do grupo, o professor deve atuar utilizando estratégias diferenciadas.

Quando surge um caso com maiores dificuldades, numa determinada competência ou área de aprendizagem, o professor tem como dever investigar e estudar sobre essa dificuldade. O professor deve recolher informações necessárias para identificar esta dificuldade na aprendizagem através da avaliação formativa realizada em sala.

Esta pesquisa recai sobre uma dificuldade de aprendizagem específica como a disortografia. Desta forma, torna-se essencial compreender a definição, etiologia, causas e características da disortografia para conseguir enquadrar o aluno.

“Todo o docente que tenha um aluno com dificuldades de aprendizagem deve pôr em ação todos os seus conhecimentos, deve esforçar-se por adquirir novos saberes junto dos professores ou outros especialistas na problemática e deve individualizar o mais possível a sua atuação na aula para com o aluno em causa” (Serra et al., 2010, p. 49).

Após realizada a avaliação diagnóstica que inclua as áreas da linguagem, psicomotricidade, perceção, motricidade, académica, fonologia e frequência dos erros ortográficos, em que são identificadas as áreas fracas da criança é realizado um plano de intervenção e reeducação do aluno através de um leque variado de exercícios.

Como forma de avaliar esta intervenção será necessário realizar novamente provas de avaliação, por forma a aferir se os resultados esperados estão de acordo com o plano delineado.

CONCLUSÃO

A realização deste relatório revelou-se um momento significativo desta etapa de formação, na medida em que, constituiu um elemento integrador das diversas aprendizagens.

A Prática do Ensino Supervisionada da Educação Pré-Escolar revelou-se bastante significativa, na medida em que pudemos contactar com uma diversidade de crianças, implementando as conceções construídas ao longo da formação inicial. Outro aspeto que se torna importante referir é o facto de a intervenção junto de crianças da faixa

etária dos cinco anos nos ter levado a perceber o perfil de saída das crianças no pré-escolar. Este estágio foi, sem dúvida, um momento muito importante na formação profissional e que se refletirá no nosso futuro. Desta forma, ao longo do ano, fomos construindo os pilares que serão fundamentais para a nossa formação ao longo da vida.

A prática profissional realizada no 1º Ciclo, no 4º ano do Ensino Básico na E.B.1 nº 31 foi realizada de uma forma bastante intensa, tornando-se muito importante pelo facto de se assemelhar à prática diária de um professor, o que se revelou também como uma mais-valia para o nosso percurso profissional. Assim, a oportunidade de acompanhar diariamente todo o desenvolvimento da turma mostrou-se importante para a percepção da especificidade do conhecimento de cada criança.

Através do contacto com os dois níveis de ensino, torna-se importante referir que este mestrado revela-se como uma mais-valia, na medida em que, ao sermos educadores e professores podemos tomar consciência da evolução da criança e o seu desenvolvimento desde o nascimento até ao final do 1º Ciclo do Ensino Básico. Também a obtenção deste mestrado é benéfico, na medida em que, ao estarmos qualificadas para estes dois níveis de ensino nos permite desenvolver um trabalho de forma mais integrada, favorecendo tanto as crianças como a restante comunidade educativa. É assim importante esta nova qualificação para a docência para o nosso sistema educativo.

Neste percurso, as pessoas com quem tivemos oportunidade de contactar em contexto educativo e que nos apoiaram, tiveram um papel essencial na intervenção e desenvolvimento pessoal e profissional.

Sem esquecer que, as manifestações de carinho e afeto devolvidos pelas crianças após as nossas intervenções faz-nos tomar consciência de que um professor é um modelo para a criança.

Podemos concluir que ser docente é uma profissão que se constrói no dia-a-dia, resultante de um processo de formação contínua onde os fatores a nível do contexto e pessoais são determinantes desse mesmo desenvolvimento. Assim, a formação inicial torna-se relevante pois é o ponto de partida da construção da profissão, ao qual esperamos conseguir dar seguimento, sendo este o próximo objetivo a alcançar.

Podemos concluir que todo este percurso realizado ao longo da nossa formação inicial foi verdadeiramente importante, ao nível da aquisição de saberes e práticas para a realização profissional, mas sobretudo a nível pessoal. Deste modo, a experiência obtida ao longo desta jornada revelou-se bastante significativa. Assim sendo, sentimos que

fomos construindo e elevando o nosso saber acerca de uma diversidade de conhecimentos importantes para a nossa construção como indivíduos e futuros profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. (2008). Aprender a Ensinar. 7ª Ed. Madrid: McGraw-Hill.
- Bertrand, Y. (2001). Teorias contemporâneas da educação. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cadima, A. (1999). Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns itinerários. Lisboa: Instituto de Inovação e Educação.
- Correia, L. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise psicológica*. 2 (XXII). 369-376.
- Correia, L. e Martins, A. (1999). Dificuldades de aprendizagem. O que são? Como entendê-las? Porto Editora.

- Cruz, V. (2009) *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- Departamento da Educação Básica (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. 5ª Ed. Lisboa: Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (2007). *Orientações curriculares para o pré-escolar*. 3ª Ed. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora.
- Freitas, L.; Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. 1ª Ed. Porto: Edições Asa.
- Grave-Resendes, L.; Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hennigh, K. (2003) *Compreender a dislexia*. Porto Editora.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. (2005) *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita – Perspetivas de avaliação e intervenção*. 1ª Ed. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J.; Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Porto: Areal Editores.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, pp. 77-98.
- Peças, a. (1998). O papel das práticas na formação inicial de educadores de infância. N°4. 5ª Série. Escola Moderna.
- Pereira, R. (2009). *Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação*. 1ª Ed. Montijo: You!Books.
- Sanches, I. (2005) *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142..
- Serra, H. (2008) *Estudos em Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Gailivro.
- Serra, H.; Nunes, G.; Santos, C. (2010) *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem – Pistas para uma Intervenção Educativa*. 3ª Ed. Edições Asa.
- Serra, H.; Nunes, G.; Santos, C. (2005) *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem- Exercícios e atividades de reeducação*. Edições Asa.
- Torres, R. e Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Lisboa: McGraw Hill.

Normativos

Despacho conjunto nº 258 de 21 de agosto. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa.

Despacho conjunto nº 268/97 de 25 de agosto. Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Lisboa.

Documentos eletrónicos

Ministério da Educação. (2010). Metas de aprendizagem. Acedido em: 27, fevereiro, 2012, em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

ANEXOS

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA I E II	2
1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR	2
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ENVOLVENTE	2
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	3
1.2.1 Localização da Instituição	3
1.2.2 Tipo de Instituição	3
1.2.3 História da Instituição	3

1.2.4	Características do Edifício	4
1.2.5	Várias valências existentes	5
1.2.6	Pessoal docente, não docente, número de crianças	5
1.2.7	Funcionamento: Horários e período letivo	5
1.2.8	Projeto educativo	5
1.2.9	Articulação da Instituição com a Comunidade/Família	6
1.3	Caracterização do grupo de crianças	6
1.4	Trabalho pedagógico em sala	8
1.4.1	Organização do espaço	8
1.4.2	Organização do tempo	9
1.5	Trabalhos mais significativos em contexto de sala	10
2.	DILEMA EM CONTEXTO EDUCATIVO PRÉ-ESCOLAR	13
2.1	CONCLUSÃO	17
	CAPÍTULO II – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA III	19
1.	APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	19
1.1	CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE ENVOLVENTE	19
1.2	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	20
1.2.1	Localização da Instituição	20
1.2.2	Tipo de Instituição	20
1.2.3	Breve História da Instituição	20
1.2.4	Características do Edifício	20
1.2.5	Várias Valências Existentes	21
1.2.6	Pessoal docente, não docente e número de crianças	21
1.2.7	Funcionamento: horários e período letivo	21
1.2.8	Projeto Educativo	22
1.2.9	Articulação da Instituição com a Comunidade/Família	22
1.3	Caraterização do grupo de crianças	22
1.4	Trabalho pedagógico em sala	23
1.4.1	Organização do espaço	23
1.4.2	Organização do tempo	24
1.5	Trabalhos mais significativos em contexto de sala	24
2.	DILEMA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	28
2.1	DEFINIÇÃO DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	28
2.2	DISORTOGRAFIA	30
2.2.1	Definição	30
2.2.2	Etiologia	31
2.2.3	Características	32
2.3	ESTUDO DE CASO	34
2.4	PAPEL DO PROFESSOR NA DISORTOGRAFIA	36

2.5 PAPEL DA FAMÍLIA	37
2.6 INTERVENÇÃO EDUCATIVA	37
2.8 CONCLUSÃO	39
CONCLUSÃO	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42